



TITLE:

<研究論文>イギリスにおける初等  
教育段階での「教師による評価」  
に関する考察 --2014年改訂ナショ  
ナル・カリキュラム以降の動向--

AUTHOR(S):

本宮, 裕示郎

---

CITATION:

本宮, 裕示郎. <研究論文>イギリスにおける初等教育段階での「教師による評価」に関する考察 --2014年改訂ナショナル・カリキュラム以降の動向--. 教育方法の探究 2019, 22: 61-68

ISSUE DATE:

2019-03-25

URL:

<https://doi.org/10.14989/241663>

RIGHT:

許諾条件により本文は2020-03-26に公開

# イギリスにおける初等教育段階での「教師による評価」に関する考察

——2014 年改訂ナショナル・カリキュラム以降の動向——

本宮 裕示郎

## 1. はじめに

イギリス<sup>1</sup>では、サッチャー政権下で制定された 1988 年の教育改革法によってナショナル・カリキュラムが導入された。公営（公立）学校<sup>2</sup>に適用される全国共通カリキュラムの導入の背後には、従来、教育内容の決定が学校や地域に委ねられ、国として期待される学力水準が不明確であったことへの反省があった<sup>3</sup>。ナショナル・カリキュラムでは、5 歳から 16 歳の義務教育期間が 4 つのキー・ステージに分けられ、教科ごとに「学習プログラム (programmes of study)」（教えるべき知識や技能、理解に関する基本的な指導内容）と「到達目標 (attainment targets)」（各キー・ステージの修了時までに習得することが期待される知識や技能、理解力）が定められている<sup>4</sup>。ナショナル・カリキュラムの導入と並行して、学習到達度を確認するために、「ナショナル・テスト」と「教師による評価 (teacher assessment)」からなる「ナショナル・カリキュラムにもとづく評価 (National Curriculum Assessment)」の導入も決定された<sup>5</sup>。なかでも、キー・ステージ 2 の修了時に行われる「ナショナル・テスト」と「教師による評価」の結果は、全国集計されたのちに公表され、学校別の結果も「パフォーマンス・テーブル」で公表されている<sup>6</sup>。

*National Curriculum Tests at the End of Key Stage 1 and 2, 2018、Standards & Testing Agency, National Curriculum Test Handbook: 2018 Key Stage 1 and 2, 2018* をもとに作成。

ナショナル・カリキュラムは、導入から直近の 2014 年の改訂に至るまで、何度かの改訂を経たものの、教科ごとに「学習プログラム」と「到達目標」を設定する基本的な枠組みは一貫して維持されてきた。しかし、2014 年の改訂での「到達目標」に関する変更は看過できない。2014 年の改訂までは、「到達レベル (attainment levels)」（すべてのキー・ステージにまたがる 8 つのレベルとそれ以上の例外的に優れたレベル）が「到達目標」のなかに設定され、キー・ステージごとに到達すべきレベルが定められていた。2014 年の改訂では、「到達レベル」が削除され、「到達目標」は、各教科共通でそれぞれのキー・ステージ修了時までに「児童／生徒は、関連する学習プログラムに特定された内容、スキル、プロセスを知り、応用し、理解することが期待されている」という記述にとどまることとなった<sup>7</sup>。一方で、「必要基準 (statutory requirement)」という項目で「学習プログラム」のなかに教えらるべき内容が明示されることになった。

この変更がイギリスでの「教師による評価 (teacher assessment)」に与える影響は少なくない。イギリスでは「教師による評価」は、2 種類の評価活動を意味する。一方の意味は、前述の「ナショナル・カリキュラムにもとづく評価」の 1 つであり、キー・ステージ 1 から 3 のそれぞれの修了時に行われる公的な評価活動である。他方の意味は、学期や年度ごとに行われる評価活動であり、結果はスクール・レポート（日本の通知表に相当）を通じて保護者に伝えられる。基本的には、どちらの「教師による評価」も、授業中の取り組

KS	学年 (年齢)	評価活動内容
1	1 (5-6)	フォニックス・テスト
	2 (6-7)	ナショナル・テスト (英・数) 教師による評価 (英・数・科)
2	3 (7-8)	
	4 (8-9)	
	5 (9-10)	
	6 (10-11)	ナショナル・テスト (英・数・科) 教師による評価 (英・数・科)

図表 1. 初等教育段階での主な公的な評価活動

（出典）篠原康正「イギリス」文部科学省『諸外国の初等中等教育』明石書店、2016 年、p.114、Standards & Testing Agency, 2018

みの様子やその成果、学期末の定期テストの結果などをもとに行われる。以下では、便宜上、前者を「公的な評価」、後者を「レポートのための評価」とする。

「到達レベル」が削除されたことによって、「公的な評価」と「レポートのための評価」のそれぞれが転換点を迎えることになった。従来、どちらも「到達レベル」にもとづいて評価活動が行われていたためである。つまり、2014年の改訂によって、どちらもその基準を失うことになったのである。2014年の改訂以降、「公的な評価」では、Pupil Can Statements と呼ばれる新たな評価基準が設けられ、「レポートのための評価」では、学校や地域の実態に応じた評価活動の実施が求められるようになった。

1988年の教育改革法を皮切りに実現したイギリスの教育改革は、2000年代の日本の教育改革のモデルとも言われてきた。そのため、改革の柱とみなされたナショナル・テストや学校査察機関については、日本においても注目を集めてきた<sup>8</sup>。その一方で、「公的な評価」であれ「レポートのための評価」であれ、「教師による評価」に対しては十分な注意が払われることはなかった。「公的な評価」については、日ごろの学習状況や「ナショナル・テスト」の結果を参考にして実施されているという程度の説明にとどまる<sup>9</sup>。「レポートのための評価」についても、スクール・レポートの記述内容例の紹介程度である<sup>10</sup>。特に、2014年の改訂以降のスクール・レポートに言及する文献は、管見のかぎり見当たらない。つまり、それぞれの内実はほとんど明かされてこなかった。

そこで、本稿では、初等教育段階（キー・ステージ1と2が該当）で現在実施されている2種類の「教師による評価」に関する考察を行う。まずは、2014年の改訂で「到達レベル」が削除された理由を整理する。次いで、「公的な評価」については、Pupil Can Statements の記述内容の検討によって、「レポートのための評価」については、イギリスの小学校で実際に使われているスクール・レポートの分析によって、それぞれの考察を試みたい。

## 2. 「到達レベル」が削除された理由

「はじめに」で触れたように、2014年の改訂までは、ナショナル・カリキュラムの「到達目標」には「到達

レベル」が示されていた。たとえば、キー・ステージ1はレベル2、キー・ステージ2はレベル4といったように、それぞれのキー・ステージ修了時に子どもが到達すべきレベルが定められていた。逆に言うと、「ナショナル・テスト」や「教師による評価」といった評価活動の種類に関係なく、「到達レベル」の達成度合いを測ることがどの評価活動においても第一の目標とみなされていた。

「レベルを伴わない評価に関する委員会（the Commission on Assessment without Levels）」の最終報告書によれば、「到達レベル」がさまざまな評価活動を支配するようになっていた事実が問題視され、「到達レベル」が削除されることになった<sup>11</sup>。ここでのさまざまな評価活動とは、授業中の観察などの「学校内の形成的評価（in-school formative assessment）」、学期や年度ごとの試験といった「学校内の総括的評価 in-school summative assessment」、ナショナル・テストや「公的な評価」などの「全国標準的な総括的評価（nationally standardized summative assessment）」という3種類を指す。これらの評価活動は本来異なる目的をもつにもかかわらず、「到達レベル」の向上が共通の目的に置かれ、どの活動も「到達レベル」中心に行われていたことが問題視されたのである。

では、「到達レベル」中心にさまざまな評価活動を行うことで、どのような問題が生じていたのか。先述の最終報告書では、「評価の正確性と一貫性」、「指導と学習への影響」という2点から整理されている<sup>12</sup>。

前者の「評価の正確性・一貫性」については、ナショナル・カリキュラムの「学習プログラム」に含まれる多様な内容が「到達レベル」に置き換わり、子どものパフォーマンスを正確に評価できていないことが挙げられている。教師の注意は、「学習プログラム」で示された知識や理解の獲得ではなく、子どもたちを次の「到達レベル」に引き上げることにのみ払われるようになった。子どもの進歩（progress）も、次のレベルに進んだかどうかという限定的な意味で使われた。ここでは、多様な目標ではなく、「到達レベル」にもとづく評価活動が行われるようになっていたのである。しかも、「到達レベル」自体の記述内容もあいまいなものであり、異なる教師によって異なる解釈が生じてしまっていた。このあいまいさによって、「到達レベル」は単

一の基準でありながらも、結果として、基準としての一貫性を欠くことになった。

後者の「指導と学習への影響」については、教師が特定の「到達レベル」を意識して授業計画を組むようになったことが挙げられている。「学校内の形成的評価」も、「到達レベル」の向上のために行われ、教師の目が、次の「到達レベル」にわずかに届かない子どもにのみ向けられることさえあった。「学校内の総括的評価」をもとに行われる、教師と保護者の面談も、その話題の中心にはおのずと「到達レベル」が置かれるようになった。そこでは、子どもや保護者、教師にとって、子どもが位置するレベルこそが焦眉の問題であった。形成的評価であれ総括的評価であれ、「到達レベル」を単一の基準とする評価活動によって、低いレベルに位置する子どもの自尊感情の低下を導くことにもつながっていくことになった。

これらの問題点を受けて、2014 年改訂のナショナル・カリキュラムでは、「到達目標」から「到達レベル」が削除されることになった。「到達レベル」を伴わない評価活動の実施に向けて、最終報告書では、子どもや教師、学校長といった主体ごとに、それぞれの評価活動の目的が改めて整理されている<sup>13</sup>。そこでは、「全国標準的な総括的評価」の目的として、「子どもが全国の子どもたちと比べて自分がどれほど遂行しているかを知る」ことや「教師が全国的な期待を理解し、より広い全国的な文脈で自身のパフォーマンスを評価する」ことが挙げられ、全国的な視点から子どもや教師がそれぞれの学習や指導をとらえることが求められている。一方で、「学校内の形成的評価」と「学校内の総括的評価」の目的として、「各学校のカリキュラムとその子どもや保護者、教職員のニーズに合わせて最適な方法を採用する」ことが求められている。それぞれの評価活動が「到達レベル」という単一の基準に支配されていたことへの反省から、「全国標準的な総括的評価」については全国標準との比較から、「学校内の形成的評価」と「学校内の総括的評価」については学校や地域の実態から、それぞれとらえ直すことが求められるようになった。では、いわば、教師の自由裁量を限定し、ナショナル・カリキュラムに依拠するトップダウン型の評価活動と、教師の自由裁量を認め、学校や地域の実態を反映するボトムアップ型の評価活動の併存はどの

ようにして実現するのか。次節では、前者の評価活動のために導入された Pupil Can Statements の特徴を、「到達レベル」との比較から見ていこう。

### 3. Pupil Can Statements の検討

「ナショナル・カリキュラムにもとづく評価」は、ナショナル・カリキュラムの導入と並行して、1990 年代前半から段階的に導入されてきた。導入当初、「ナショナル・テスト」は、ナショナル・カリキュラムでコア教科とされる英語、数学、科学について、キー・ステージ1〜3の修了時に悉皆調査として行われていた<sup>14</sup>。2000 年代に入ってから制度の見直しが進められ、現在は、キー・ステージ2の修了時に、英語（リーディングとライティング）と数学については悉皆調査、理科については2年ごとの抽出調査がそれぞれ行われている<sup>15</sup>。

ナショナル・テストとともに導入された「公的な評価」は、現在、初等教育段階では、キー・ステージ1と2の修了時にコア教科すべてに対して行われている。この評価活動のために、2014 年の改訂以降、子どもの学習到達度を測る新たな基準として導入されたのが Pupil Can Statements である。

この新たな基準は、基本的には、「期待されたスタンダードに向けた取り組み（working towards the expected standard）」、「期待されたスタンダードでの取り組み（working at the expected standard）」、「期待されたスタンダードでのより深い取り組み working at greater depth within the expected standard」という3段階からなるルーブリックである<sup>16</sup>。これまでの「到達レベル」が、ほぼすべての教科を対象にして、すべてのキー・ステージを貫いて設定されていたのに対して、Pupil Can Statements は、コア教科のみを対象にして、キー・ステージごとに設定されている<sup>17</sup>。Pupil Can Statements という名前が示すとおり、the pupil can という共通するフレーズのあとに、教科や分野に応じて、子どもに達成することが期待されている内容が書かれている。Pupil Can Statements が設定されている教科や分野については、導入から多少の変更を経て、現在では、キー・ステージ1については、英語（ライティング・リーディング）、数学、科学、キー・ステージ2については、英語（ライティング）、科学で設定されている<sup>18</sup>。

記述内容についても、現場の教師や教育関係者の声にもとづいて、年度ごとに修正が加えられている。たとえば、キー・ステージ1の数学の「幾何学」を例にとれば、現在の記述内容は次のとおりである。

<b>期待されたスタンダードに向けた取り組み</b>
・複数の図形から、2次元・3次元の一般的な図形の名前をいくつか言い、それらの性質をいくつか説明できる（例：三角形、長方形、正方形、円、直方体、立方体、角錐、球体）。
<b>期待されたスタンダードでの取り組み</b>
・辺や頂点、面、対称軸の数など、2次元・3次元の図形の性質を挙げ、説明できる。
<b>期待されたスタンダードでのより深い取り組み</b>
・2次元・3次元の図形がもつ共通点と相違点を、それらの性質（例：2つの異なる2次元の形は共通する対称軸を1本のみもつ。立方体と直方体は同じ数の辺、面、頂点をもつが寸法は異なる）を用いて説明できる

図表 2. キー・ステージ1の数学科の Pupil Can Statements

（出典）Standards & Testing Agency, *Teacher Assessment Frameworks at the End of Key Stage 1*, pp.8-9 より一部抜粋。

対して、従来のナショナル・カリキュラムでの「幾何学」の「到達レベル」（レベル1・2）の内容は、次のとおりである。

レベル1	2次元・3次元の図形に取り組む際に、その性質や配置を説明するために、日常語を用いる。直接比較を用いて、ものを測定し順序づけたり、事象を順序づけたりする。
レベル2	2次元・3次元の一般的な図形につけられた数学的な名前を用いて、辺や角の数など、それらの性質を説明する。直進と回転運動を区別する。回転を測定するためのものとして角度を理解し回転における直角を認識する。長さや量を測定するために、日常生活で一般的ではない単位と一般的な単位を使い始める。

図表 3. 数学科の「幾何学」の「到達レベル」

（出典）QCD A ホームページ=

<http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-a-nd-2/subjects/mathematics/attainmenttargets/index.html#main-tab-3>

より一部抜粋（2019年2月25日最終確認）。

2つの基準を比較すると、Pupil Can Statements では対象範囲が狭められていることがまず指摘できる。「到達レベル」には「空間」や「測定」が含まれているのに対して、Pupil Can Statements は「図形」のみに設定されている。こうした違いは、2014年の改訂以降に明示されるようになった「学習プログラム」の「必要基準」と比べても見いだせる。第2学年（キー・ステージ1の修了時）の「幾何学」の「必要基準」として、「辺や頂点、面の数を含む、3次元の図形の性質を確認し説明すること」、「2次元・3次元の一般的な図形と日常的なもの（everyday objects）を比較し分類すること」、「パターンと配列に関して、数学的なもの（mathematical objects）の組み合わせを整理したり分類したりすること」などが示されている<sup>19</sup>。この「必要基準」にも「位置」や「方向」が含まれており、Pupil Can Statements が設定されている分野・領域が限定的であると言える。視野を広げて、教科ごとに見ても、Pupil Can Statements はコア教科のみに設定されており、「到達レベル」と比べて、量的な側面に対象範囲が狭められている。

しかも、限定的な設定は、分野・領域だけではなく、内容面でも見られる。たとえば、「到達レベル」では「日常語（everyday language）」や「日常生活（everyday）」、「必要基準」では「日常的なもの」といった表現が使われており、そこには、数学的な知識や理解を日常生活に結びつけることへの意図が垣間見える。その一方で、Pupil Can Statements では、日常生活との関連への言及はなく、数学的な知識や理解に徹している。

しかし、記述内容の質的な側面に着目すると、「到達レベル」と「必要基準」のどちらと比べても、Pupil Can Statements の記述内容は明確になっている。先に挙げた「日常語」や「日常生活」といった表現や、「数学的な名前（mathematical names）」や「数学的なもの」といった表現は、具体的に指し示す内容が不明確で、ともすれば教師ごとに解釈がわかる可能性がある。対して、Pupil Can Statements での表現は、例示などを用いて、子どもに求める内容を明確に示している。ここには、前節で確認したように、抽象的な表現によって教師ごとに解釈のバラつきが生じることへの反省を見てとることができる。なお、こうした表現は、「数と計算」などの他の分野・領域にも共通して見られる。

望ましい評価活動をより明確に示すために、Pupil Can Statements のそれぞれの記述に対して、実践事例も紹介されている。たとえば、先述の「幾何学」であれば、「複数の図形のなかから三角形を選び、三角形と三角形でないものの違いを答えさせる課題」や「複数の三次元の図形を性質に合わせて実物を用いて実際にグループ分けする課題」などが、Pupil Can Statements の3段階の基準ごとに写真つきで提示されている<sup>20</sup>。その他には、教師ごとで評価結果にばらつきが出ないように、信頼性の向上を目的とする、評価結果に対する学校内外でのモデレーションの実施も推奨されている<sup>21</sup>。

ここまでの比較をまとめると、Pupil Can Statements は、「到達レベル」や「必要基準」に比べ、量的には焦点が絞られている一方で、質的には具体性が増している点に特徴がある。量的な側面に着目すれば、どのような分野・領域や内容に対して基準を設定するのか、つまり、「何を」評価するのか、という枠組みの設定基準が問われていることが見えてくる。一方で、質的な側面に着目すれば、評価基準の記述内容の明確さをめぐって、「どのように」評価するのか、という問いが見えてくる。Pupil Can Statements のように、記述内容が明確になればなるほど、いわばチェックリスト化し、「教師による評価」とは名ばかりの、教師の自由が認められない評価活動に陥ることも危惧される。言い換えれば、「公的な評価」での、評価主体である教師の自由と評価の信頼性をめぐるジレンマ、つまり、基準の記述内容が抽象的であれば教師の自由が認められるが、信頼性が低下し、具体的であれば、信頼性が高まるが、教師が不自由になるというジレンマが垣間見える。

これらの考察を踏まえると「到達レベル」から Pupil Can Statements への移行によって、「何を・どのように」という両面において、「公的な評価」には変化が生じていると言えるだろう。すなわち、「何を」という点については、対象範囲を狭め教師の自由を認める一方で、「どのように」という点については、記述内容の明確さを高めることで教師の自由が制限されており、Pupil Can Statements の導入がナショナル・カリキュラムにもとづくトップダウン型の評価活動の全面的な実施を意味するわけではないという側面が見えてくる。

では、「公的な評価」とは対照的に、評価活動における教師の自由の促進を目指す「レポートのための評

価」は、2014年の改訂以降、どのように行われているのか、次節で確認してみよう。

#### 4. スクール・レポートの検討

イギリスでは、スクール・レポートの作成を通じて「レポートのための評価」が実施されている。スクール・レポートの学期や年度ごとの作成と保護者への提示は義務づけられているものの、「全体的な進歩」や「出席状況」といった必要最低限の情報を記載すること以外、その形式や内容は、各学校の決定に任されている<sup>22</sup>。しかし、2014年の改訂以前は、学年ごとに設けられた「到達レベル」をさらに細分化したレベルがスクール・レポートにしばしば記載され、いわば「到達レベル」に支配された評価活動に陥っていた<sup>23</sup>。

では、「到達レベル」が削除された2014年の改訂以降、スクール・レポートには何が記載されるようになったのか。以下では、ロンドンのベックフォード小学校(Beckford Primary School)とケンブリッジのケンブリッジ大学附属小学校(University of Cambridge Primary School)のスクール・レポートを例にとり、それぞれの特徴を考察する。ベックフォード小学校は、ロンドン中心部近くに位置し、周辺の多くの学校同様、母語が英語ではない移民の子どもの在籍数が多く、そのため、学力面で厳しい状況にある。一方で、ケンブリッジ郊外にあるケンブリッジ大学附属小学校は、ケンブリッジ大学教育学部とともに熱心かつ積極的な研究・開発が行われている。まずは、ベックフォード小学校から見ていこう。

##### (1) ベックフォード小学校

ベックフォード小学校は、ロンドン自治区の1つであるカムデン区にあり、母語として子どもが話す言語の数が40種類近くに及ぶ、まさに多様な学校である。多様性を学校の強みにすることを目指し「Together, we achieve」を学校のモットーとしている<sup>24</sup>。

ベックフォード小学校のスクール・レポートは、年1回、年度末(夏学期の修了時)に作成され、コア教科と基礎教科で内容が異なる。英語(リーディング・ライティング)、数学、科学からなるコア教科に対しては、教科ごとに学習態度(Attitude to Learning)、到達度(Attainment)、進歩(Progress)を評価する観点が設

けられている。学習態度については、大変良い (Excellent) /良い (Good) /要改善 (Needs to Improve) という3段階評価、到達度と進捗については、Pupil Can Statements に即した3段階評価になっている。それぞれの教科に対して、教師が個別にコメントを記載する欄も設けられている。一方で、地理や歴史、コンピュータなどの基礎教科に対しては、学習態度は、すべての教科をひとまとまりにした3段階評価、達成度と進捗は、教科ごとの3段階評価となっている。ただし、基礎教科については、Pupil Can Statements が設けられていないため、「必要基準」にもとづくことになると推測される。その他に、子どもの学習状況全般に対する全体的なコメントを記載する欄と、子ども自身がコメントを記載する欄が設けられている。

<b>English</b>	<b>Attitude to Learning</b>	Excellent <input checked="" type="checkbox"/>	Good <input type="checkbox"/>	Needs to Improve <input type="checkbox"/>
<b>Reading</b>	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		
<b>Writing</b>	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		
XXXX has worked really hard in his English this year, developing his ability to answer questions about his reading. He thinks hard about what reading skills he needs to use. His progress has been slower because sometimes he does not identify the kind of question he is being asked, but he is improving at noticing different question words (e.g. who for a person, where for a place). He is aware of ways he needs to improve in his writing and works hard to use resources and support to make sure he is doing these things. His progress has been slower because he can get muddled when he thinks of his sentences. He needs to ensure he says his sentences aloud before writing them. Well done XXXX.				
What you can do to help your child at home: Help your child understand what they read <a href="http://noodleup-education.com/beckford-primary-school/years-3-6/helping-child-reading/">http://noodleup-education.com/beckford-primary-school/years-3-6/helping-child-reading/</a>				
<b>Mathematics</b>	<b>Attitude to Learning</b>	Excellent <input checked="" type="checkbox"/>	Good <input type="checkbox"/>	Needs to Improve <input type="checkbox"/>
	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		
XXXX has worked hard this year to improve the speed of his mental maths and this has really paid off. He has a strong knowledge of his times tables and did really well on his recent arithmetic paper. He is also increasingly fast and accurate in using written methods for larger questions. This has supported his good progress in Maths in Year 4. XXXX sometimes gets confused when problem solving, as this can require some very careful thought about what the question is asking. As his general reading understanding improves, his understanding of Maths problems will too.				
What you can do to help your child at home: Develop your child's thinking skills <a href="http://noodleup-education.com/beckford-primary-school/years-3-6/developing-childrens-thinking-skills/">http://noodleup-education.com/beckford-primary-school/years-3-6/developing-childrens-thinking-skills/</a>				
<b>Science</b>	<b>Attitude to Learning</b>	Excellent <input checked="" type="checkbox"/>	Good <input type="checkbox"/>	Needs to Improve <input type="checkbox"/>
	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		
XXXX enjoys the practical aspects of Science and has carried out investigations in a small group. He was enthusiastic when learning about circuits, sound and health. He is able to explain what happened in an investigation, but needs to develop his ability to write a conclusion using scientific vocabulary.				
<b>Foundation subjects</b>	<b>Attitude to Learning</b>	Excellent <input checked="" type="checkbox"/>	Good <input type="checkbox"/>	Needs to Improve <input type="checkbox"/>
<b>Computing</b>	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		
<b>History</b>	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		
<b>Geography</b>	<b>Attainment:</b>	<b>Progress:</b>		

図表 4. コア教科と基礎教科（一部）の評価の観点

コア教科に力点を置き、しかも、新たに導入された Pupil Can Statements にもとづいているため、ナショナル・カリキュラムとの接続も滑らかになると予想される。「到達レベル」はコア教科以外にも設定されていたため、スクール・レポートでの「到達レベル」による支配は、必然的にコア教科以外の教科にも及んでいた。

しかし、Pupil Can Statements はコア教科のみに設定されているため、コア教科に対しては、一定のレベルを求めつつ、その他の教科に対しては、ナショナル・カリキュラムの「必要基準」を意識しつつも、学校の自由裁量がある程度認められることになるだろう。

コア教科については、Pupil Can Statements に準じているため、従来の「到達レベル」による拘束と変わりに映るかもしれない。しかし、その背後には、子どもの学力面において、バックフォード小学校が置かれた厳しい環境があると推測される。在籍する子どもの半数以上は英語が母語ではないという現実からは、学力面で困難を抱えている子どもも多数いることが容易に予想できる。そうしたなかでは、学力向上こそが子どもたちにとって切実な課題となるだろう。つまり、バックフォード小学校にとって、ナショナル・カリキュラムを意識することと、学校や地域の実態を考慮することは、決して切り離されたものではない。トップダウン型とボトムアップ型の評価活動は一致し、対立するものではなくなっているのである。

## (2) ケンブリッジ大学付属小学校

ケンブリッジ大学付属小学校は、2015 年 9 月に開校した新しい学校であり、ケンブリッジ中心部の北西に位置する。イギリスで最初の初等教育のための大学研究校 (University Training School) であり、ケンブリッジ大学教育学部とともに研究・開発が行われている<sup>25</sup>。

ケンブリッジ大学付属小学校のスクール・レポートは、年 1 回、年度途中である春学期末に作成される。開校当初は、年度末に作成していたが、同一年度内での指導と学習の改善に活用するために、春学期末での作成に変更された<sup>26</sup>。

スクール・レポートの内容は、「教科」「全体的な概観」「次の段階のために」「学習スキル」という項目からなる。「教科」は、学習態度が3段階（「熱心に挑んだ」「とても熱心に挑んだ」「模範的な態度と学習行動を見せた」）、到達度が4段階（「初歩 (beginning)」 「発展途上 (developing)」 「確実 (securing)」 「熟練 (mastering)」）で評価される。コア教科や基礎教科といった区別なく、各教科 1〜3 つの分野・領域ごとに評価が行われる。年度末には、「確実」もしくは「熟練」に達することがすべての子どもに期待されている（図表

5)。「学習スキル」については、「自律性 (autonomy)」「エンゲージメント」「エンパワメント」「ウェルビーイング」それぞれに対して3～5つの観点の設定され、到達度と同様、4段階で評価される(図表6)。

SUBJECT	Attitude to Learning			Attainment			
	✓	☺	☆	B (Beginning)	D (Developing)	S (Secure)	M (Mastering)
<b>ARTS &amp; CREATIVITY (Expressive Arts and Design)</b>							
Exploring & Using Media & Materials	✓				✓		
Being Imaginative							
<b>CITIZENSHIP &amp; ETHICS (Personal, Social, Emotional Development)</b>							
Personal, Social & Emotional Dev.							
<b>FAITH &amp; BELIEF</b>							
Religious Education							
<b>LANGUAGE, ORACY &amp; LITERACY (Communication and Language, Literacy)</b>							
Reading							
Writing							
Modern Foreign Languages							
<b>MATHEMATICS (Mathematics)</b>							
Numbers							
Shape, Space & Measure							
<b>PHYSICAL &amp; EMOTIONAL HEALTH (Physical Development)</b>							
Moving and Handling (PE)							
Health & Self Care (PHE)							
<b>PLACE &amp; TIME (Understanding the World)</b>							
People & Communities (History)							
The World (Geography)							
<b>SCIENCE &amp; TECHNOLOGY (Understanding the World)</b>							
Science							
Technology (Computing)							

図表.5 「教科」の評価の観点

Learning Skills	Beginning	Developing	Securing	Mastering
<b>Autonomy</b>				
Contributes in sessions by asking questions, attempting responses, explaining understanding				
Co-operates well in groups				
Listens attentively and resists distraction				
Monitors progress and seeks help appropriately				
Works independently				
<b>Engagement</b>				
Shows a positive attitude to learning				
Persists in the face of difficulties				
Maintains focus on a task				
<b>Empowerment</b>				
Reflects on previous learning				
Is aware of own strengths and weaknesses				
Tackles new challenges confidently				
Takes care and shows pride in learning				
<b>Well-Being</b>				
Communicates confidently				
Respects self, others and property				
Resolves social problems with peers				
Is aware of feelings of others; helps and comforts				
Follows school golden agreements and makes positive choices				

図表.6 「学習スキル」の評価の観点

「学習スキル」の評価にレポート紙面のおよそ半分が割かれており、そこにはケンブリッジ大学付属小学校のカリキュラムの独自性が見られる。ケンブリッジ大学付属小学校では、「共感 (Empathy)」「尊重 (Respect)」「信頼 (Trust)」「勇気 (Courage)」「感謝 (Gratitude)」という5つの価値観を明示的にも暗示的にも教えることが目標として掲げられており、なかで

も「心豊かなシティズンシップ (compassionate citizenship)」の発展がカリキュラムの核に置かれている<sup>27</sup>。「学習スキル」のそれぞれの項目は、学校のこうした方針をカリキュラムレベルで具体化したものになっており、2014年の改訂以降に強く求められるようになった学校や地域の実態に即した「レポートのための評価」の実現が試みられている。ただし、学校の独自性は、特に「学習スキル」に表現されており、スクール・レポートの形式上は、「教科」と「学習スキル」が分離されている。つまり、「学習スキル」に独自性を反映させつつ、「教科」においては、ナショナル・カリキュラムに即した学力保障を目指すことで、トップダウン型とボトムアップ型の評価活動の併存が図られていると言えるだろう。

## 5. おわりに

本稿での検討を通じて、「公的な評価」については、評価活動における教師の自由の制限を目指すように見えつつも、教師の自由を拡大する側面も含まれること、「レポートのための評価」については、トップダウン型の評価活動とボトムアップ型の評価活動のあり方に対して、どちらか一方に偏ることなく、かつ対立させない第三の道の模索が学校現場で行われていることの一端を見てきた。日本に比べ、矢継ぎ早に行われるイギリスの教育評価改革において、「教師による評価」の改革がどのように展開するのか、今後も注視が必要となるだろう。なお、本稿での検討は、「教師による評価」を対象としたため、数学以外の Pupil Can Statements やそれらを用いた学校現場での具体的な評価方法、スクール・レポートの形式・内容の全国的な動向などは検討できていない。それらを含めた検討を今後の課題としたい。

## 注

- <sup>1</sup> 本論文ではイングランドを指す。
- <sup>2</sup> 公費によって設立・維持されている学校を指す。
- <sup>3</sup> 阿部菜穂子『イギリス「教育改革」の教訓——「教育の市場化」は子どものためにならない』岩波ブックレットNo.698、2007年、pp.3-8。
- <sup>4</sup> 篠原康正「イギリス」文部科学省『諸外国の初等中



等教育』明石書店、2016年、p.106。

<sup>5</sup> 同上書、p.117。

<sup>6</sup> 同上書、p.114、p.117。

<sup>7</sup> 同上書、p.106。

<sup>8</sup> 佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』高文研、2002年や阿部菜穂子、前掲書、久保木匡介『現代イギリス教育改革と学校評価の研究——新自由主義国家における行政統制の分析』花伝社、2019年。

<sup>9</sup> 二宮衆一「諸外国の評価2イギリス」田中耕治編著『小学校新指導要録改訂のポイント』日本標準、2010年、p.64、篠原、前掲書、p.114-117。

<sup>10</sup> 浅見実花『子どもはイギリスで育てたい！7つの理由』祥伝社、2015年、pp.186-188。

<sup>11</sup> GOV. UK., *Final Report of the Commission on Assessment without Levels*, 2015, p.12.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp.12-13.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp.18-21.

<sup>14</sup> キー・ステージ1の理科については、導入当初から「公的な評価」のみ実施されていた。篠原、前掲書、p.117。

<sup>15</sup> Standards & Testing Agency, *National Curriculum Test Handbook: 2018*, 2018, p.6.

<sup>16</sup> 教師の業務過多を理由に、2018/19年度からは、キー・ステージ2の英語（リーディング）と数学の Pupil Can Statements が削除された。また、科学の Pupil Can Statements は、キー・ステージ1と2ともに、3段階ではなく「期待された基準でのワーク」のみとなっている。Standards & Testing Agency, *Teacher Assessment Frameworks at the End of Key Stage 2*, 2018, p.1.

<sup>17</sup> 「到達レベル」は PSHE（Personal, Social, Health and Economic）を除いて、設定されていた。QCDA ホームページ＝

<http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/index.html>.（2019年3月2日確認）

<sup>18</sup> Standards & Testing Agency, *Teacher Assessment Frameworks at the End of Key Stage 1*, 2018, *Teacher Assessment Frameworks at the End of Key Stage 2*.

<sup>19</sup> Department for Education, *Mathematics Programmes of Study: Key Stages 1 and 2*, 2013, pp.15-16.

<sup>20</sup> Standards & Testing Agency, *Key Stage 1 Teacher*

*Assessment Exemplification Mathematics*, 2018.

<sup>21</sup> Standards & Testing Agency, *Key Stage 1 Teacher Assessment Guidance: For Schools and Local Authorities*, pp.13-14.

<sup>22</sup> 必要最低限の情報として、「全体的な進歩」、「長所や発達上のニーズに焦点化した学習成果の特記事項」、「教員との面談方法」、「出席状況」の記載が求められている。GOV. UK., *School Reports on Pupil Performance: Guide for Headteachers*, 2015＝

<https://www.gov.uk/guidance/school-reports-on-pupil-performance-guide-for-headteachers>（2019年2月28日確認）

<sup>23</sup> たとえば、第1学年での平均は1a、平均以下は1cと1b、平均以上は2cと2bと階層化されていた。数値が「到達レベル」を表し、その後のアルファベットは、cからaに上がるにつれて高いレベルに達していることを意味する。

<sup>24</sup> 筆者は、以前、ベックフォード小学校のサマンサ・スミス校長に教員研修に関するインタビュー調査を行った。その詳細については、本宮裕一郎「イギリスの初等・中等教育機関における『教師の学び』の目的——教員研修に関するインタビュー調査から——」京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センター編集・発行『京都大学大学院教育学研究科平成29年度学力評価スペシャリスト研修成果報告書』2018年、pp.137-149。

<sup>25</sup> ケンブリッジ大学付属小学校ホームページ＝<http://universityprimaryschool.org.uk/university-training-school/>（2019年2月28日確認）

<sup>26</sup> このスクール・レポート以外に、英語、数学、心豊かなシティズンシップ（compassionate citizenship）を対象とするレポートも作成されている。ケンブリッジ大学付属小学校の校長補佐（assistant headteacher）であるルーク・ローolz先生にメールで確認（2019年2月16日）。

<sup>27</sup> ケンブリッジ大学付属小学校ホームページ＝<http://universityprimaryschool.org.uk/learning-and-curriculum/learning-strategy/>（2019年2月28日確認）

（博士後期課程）

受理 2019年3月14日